

INVESTIGACIONES

*EVALUACION DE LA COMPETENCIA LECTORA EN ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE CARRERAS DEL AREA HUMANISTA Y CARRERAS DEL AREA DE LA SALUD EN TRES UNIVERSIDADES DEL CONSEJO DE RECTORES\**

Reading Comprehension Assessment in First-Year Students of Humanistic and Health Programs of Study Offered by Three Rectors' Council Universities

*Marisol Velásquez Rivera<sup>1</sup>, Carolina Cornejo Valderrama<sup>2</sup>, Angel Roco Videla<sup>3</sup>*

<sup>1</sup>Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Av. Brasil 2830, Of. 9-13. marisol.velasquez@ucv.cl

<sup>2</sup>Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule, Avda. San Miguel 3605, Talca. ccornejo@ucm.cl

<sup>3</sup>Facultad de Medicina, Universidad de Valparaíso, Errázuriz, 2190, Valparaíso. angel.roco@uv.cl

**Resumen**

Este trabajo presenta los resultados obtenidos en una investigación en terreno, de diseño cuantitativo y semiexperimental, cuyo objetivo fue evaluar el nivel de comprensión lectora inferencial de estudiantes que cursan primer año de carreras humanistas y carreras del área de la salud en tres universidades pertenecientes al Consejo de Rectores.

Para la recolección de datos se aplicó una prueba estructurada (selección múltiple) de comprensión lectora con dos textos y 16 preguntas inferenciales (léxicas, causales, macroestructurales, específicas y de intención del autor) a 372 estudiantes universitarios (ingreso 2006).

Del análisis de los resultados se concluye que los sujetos que participaron en este estudio evidencian un bajo nivel de comprensión lectora en la tarea de lectura que les fue propuesta.

*Palabras clave:* evaluación de la comprensión lectora, inferencias, estudiantes universitarios.

**Abstract**

This paper presents the results yielded by an in-situ, quantitative and semi-experimental research whose aim was the assessment of the inferential reading comprehension in first-year students enrolled in humanistic and health programs of study offered by three universities affiliated to the Rectors' Council.

To gather the data, a structured reading comprehension test (multiple choice) comprising two texts and sixteen inferential questions (lexical, causal, macrostructural, topic-specific, and author's intention) was given to 372 university students who had enrolled in 2006.

From the analysis of the results it can be concluded that the participants reveal a low reading comprehension level on this reading task.

*Key words:* reading comprehension assessment, inferences, university students.

---

\* Proyecto DI 184.722/06.

## INTRODUCCION

El bajo rendimiento de los sujetos en tareas de comprensión lectora en pruebas nacionales e internacionales es una realidad conocida por todos. Profesores e investigadores del área educativa y sobre todo del área lingüística han señalado la urgencia de diseñar e implementar programas de desarrollo de habilidades en comprensión lectora en todos los niveles escolares.

Podría pensarse que los estudiantes que ingresan a la universidad escapan a este común denominador, pues alcanzaron un rendimiento satisfactorio en una prueba de aplicación nacional que evalúa comprensión de textos breves y extensos. Sin embargo, es común escuchar comentarios de los profesores que trabajan en primer año acerca del bajo nivel de comprensión evidenciado por los alumnos y que se traduce en un rendimiento deficitario, especialmente en las asignaturas base de la formación inicial. Esta situación es aún más crítica en carreras que no pertenecen al área de las ciencias humanas y en que la lectura no está tan validada social y afectivamente y en que los textos son vistos como una fuente de información para memorizar, más que como contenidos proposicionales que deben ser comprendidos analíticamente. A modo de ejemplo, varios profesores que enseñan Matemáticas y Física para las distintas Ingenierías perciben que los estudiantes evidencian problemas en la resolución de los ejercicios que se proponen, debido a que no entienden lo que se está preguntando en ellos y no porque desconozcan la operatoria para resolverlos. De igual modo, profesores que enseñan Química, Fonética o Semántica comentan las dificultades que evidencian los estudiantes para comprender textos escritos.

Este trabajo da cuenta del diagnóstico que se realizó a los estudiantes que ingresaron, durante el período 2006, a cuatro carreras del área salud y cuatro carreras del área humanista pertenecientes a tres universidades del Consejo de Rectores. Para realizar esta evaluación se construyó una prueba de comprensión lectora estructurada que fue validada bajo juicio experto. La decisión de elaborar el instrumento se fundamenta en que no se conocen pruebas estandarizadas que midan comprensión lectora de tipo inferencial a nivel universitario. Esto significa que las pruebas estructuradas que existen, habitualmente no apuntan a la comprensión inferencial, sino más bien a la comprensión de tipo literal y que si bien están validadas estadísticamente y muestran altos índices de confiabilidad no responden a las necesidades que surgen en el marco de este trabajo. Resulta altamente probable que la lectura que requieren hacer los estudiantes universitarios sea del tipo inferencial y no del literal. Además, las pruebas que miden elaboración y/o construcción de inferencias, habitualmente no obtienen altos índices de validez y confiabilidad pues intervienen en ellas otros factores, como, por ejemplo, que los sujetos deben redactar las respuestas, por lo que entran en juego factores relacionados con la escritura. Entonces, por una parte, se cuenta con pruebas validadas que no sirven a los propósitos de este estudio y, por otra, se dispone de pruebas que responden al concepto de comprensión lectora que subyace, pero que no pueden exhibir altos índices de validez y confiabilidad, por lo que los resultados que se obtienen a partir de ellas no son generalizables más allá de los límites de la muestra particular que se utiliza en una investigación específica y muy acotada.

## DISCUSION BIBLIOGRAFICA

A pesar de lo mucho que se ha escrito e investigado acerca de la comprensión lectora, especialmente a partir del advenimiento de la Psicología Cognitiva como paradigma imperante en los estudios sobre los procesos cognitivos complejos (De Vega 1984; De Vega, Carreiras, Gutiérrez-Calvo, Alonso-Quecuty 1990), el problema del bajo rendimiento en tareas de comprensión lectora en todos los niveles escolares todavía perdura. Chartier y Herbart (1994) sostienen que los diversos discursos de la lectura y de la preocupación por aquellos que no leen y/o que no comprenden lo que leen son recientes y pueden ubicarse después de 1950. Estos autores destacan la importancia de este tema porque la lectura es una de las fuentes más importantes de la que dispone nuestra cultura para la adquisición de conocimientos y su asimilación (Checa, Luque y Galeote 1998).

La idea anterior cobra mayor fuerza si se trata de estudiantes que ingresan a la educación universitaria. La importancia de la comprensión lectora en este nivel resulta fundamental, pues esta actividad cognitiva es la que posibilita un sinnúmero de aprendizajes que tienen que ver tanto con la adquisición de contenidos disciplinares como con el desarrollo de habilidades cognitivas. Oliveira y Santos (2006), en un estudio llevado a cabo en una universidad de São Paulo, llegaron a la conclusión de que existe una correlación positiva entre nivel de comprensión lectora y rendimiento académico. Claro que en este caso el instrumento que utilizaron las autoras de dicho estudio para evaluar la comprensión de textos escritos (test de Cloze) apunta más a un reconocimiento léxico y/o morfológico que a la comprensión inferencial desde una perspectiva social, interactiva y situada como se propone en un modelo psicosociolingüístico discursivo. Abarzúa (2005), en un estudio exploratorio acerca de la correlación entre comprensión lectora, metacomprensión y rendimiento académico en estudiantes de primer año de pedagogía en la Universidad Católica de Temuco, llegó a la conclusión que no existen correlaciones entre el nivel de comprensión lectora y la metacomprensión y entre lectura comprensiva y rendimiento académico. Esta autora reflexiona en torno a los bajos resultados obtenidos por los sujetos en tareas de comprensión lectora y a que, sin embargo, el rendimiento de los mismos sujetos en los cursos iniciales de Pedagogía, Psicología, Filosofía y Curriculum es satisfactorio. Esta situación hace suponer que la lectura de textos especializados se enfoca sólo a la reproducción de ideas.

Martínez (1997) y Stone Wiske (1999) plantean que, en el caso de la educación universitaria, la comprensión lectora está relacionada con tres aspectos fundamentales: a) el proceso acelerado de renovación y diversificación de saberes, b) la revalorización de otras formas de aprender y de contextos de aprendizaje distintos a los tradicionales y c) la exigencia de un comportamiento flexible e intelectualmente propicio a nuevos aprendizajes de los egresados universitarios. La relación entre estos tres aspectos y un nivel de competencia lectora satisfactorio es innegable. Comprender grandes volúmenes de información, discriminar entre información apropiada y no apropiada, distinguir entre información relevante y aquella que es secundaria, captar la intención del autor del texto son habilidades fundamentales para los profesionales del siglo XXI.

Martínez (1997), a partir de su vasta experiencia como docente universitaria en Colombia, señala que las principales dificultades que evidencian los sujetos en tareas de comprensión lectora son las siguientes:

- a) pérdida de los referentes, lo que indica una lectura localizada en las formas del lenguaje, pero no en las relaciones de significado que se establecen en la continuidad semántica;
- b) dificultades para interactuar con la propuesta de organización textual realizada por el autor del texto, lo que evidencia una lectura basada únicamente en los esquemas del lector;
- c) dificultades para identificar las ideas más pertinentes que globalizan la información del texto y la manera como el escritor las ha relacionado a través de una estructura retórica determinada;
- d) dificultades para comprender los contextos situacionales, la situación de comunicación que genera el texto y que posibilita identificar los propósitos del autor en relación con el lector (convencer, informar, persuadir, seducir, etc.) y
- e) dificultades para tomar distancia y autorregular el proceso de comprensión (Martínez 1997).

A partir de la descripción anterior se puede suponer que los estudiantes universitarios no desarrollaron, durante su escolaridad básica o media, estrategias que les permitan comprender textos de índole general, académicos y especializados según su disciplina de estudio. Conscientes de esta situación y de la necesidad de reparar las deficiencias, más que buscar causas, en muchas universidades chilenas y latinoamericanas (Riestra 2006) se han implementado programas remediales de lectura comprensiva para estudiantes que ingresan a las aulas de educación superior.

Martínez (2002), en estudios posteriores, agrega que en el caso de los estudiantes universitarios, el logro de altos niveles de comprensión ofrece la posibilidad de elevar la capacidad de análisis y un manejo conceptual más profundo que, a su vez, permitiría mejorar su competencia para comprender información mucho más compleja. Puntualiza, además, que las exigencias que la sociedad hace actualmente a la educación universitaria son cada vez mayores no sólo por el vertiginoso cambio del conocimiento o por la velocidad en la transmisión de la información, sino sobre todo por la exposición de los estudiantes a nuevos géneros, específicos de las comunidades discursivas en las que tendrán que desenvolverse como lectores y escritores (Parodi 1999, 2005; Gómez 2005).

Narvaja, Di Stefano y Pereira (2003) en un trabajo realizado en la Universidad de Buenos Aires concluyen que es muy común que los estudiantes universitarios lean de un modo distinto del que piensan sus profesores que deben leer. Estas autoras señalan que esto suele ocurrir porque no se les ha explicitado a) el modo en que deben leer; b) la tarea de lectura que se espera que cumplan después y c) no se les ha entrenado en estrategias de comprensión lectora, pues se supone que las han desarrollado durante la Educación Secundaria. Por estas razones, las autoras plantean que los estudiantes universitarios suelen reproducir las formas como han leído en sus experiencias previas de lectura.

Además, agregan que, en general, en ellos se puede apreciar una marcada tendencia hacia la lectura de fragmentos en forma descontextualizada y la mayoría de las veces atienden casi exclusivamente al tema del texto y no prestan atención a la relación del enunciador con su enunciado. Así, la finalidad de la lectura suele centrarse en un acopio indiscriminado de datos y no en prestar atención, por ejemplo, a la intención que tiene el autor cuando escribe el texto y que se manifiesta en ciertos rasgos lingüísticos, semánticos

o paraverbales. La identificación de la intención del autor es fundamental y depende, ante todo, de que el lector crea que debe identificarla y trate activamente de conseguirlo, creencia que se traduce en un propósito de lectura determinado. La identificación de la intención del autor está asociada al grado de comprensión del texto y a las variables que influyen en esta. Por lo tanto, no sólo es fundamental que el lector entienda lo que *dice* el autor/enunciador del texto, sino *para qué lo dice*. A menudo, la propia estructura del texto permite identificar esta intención, pero además el lector necesita frecuentemente echar mano a otros tipos de conocimientos, por ejemplo, el tipo de documento en que aparece el texto. No es lo mismo, por cierto, la descripción de la sabana africana en un libro de geografía que en un folleto de una agencia de viajes.

Si los estudiantes comprenden sólo a nivel del contenido proposicional del texto, resulta sumamente difícil lograr un aprendizaje profundo, pues el modo de lectura centrado casi exclusivamente en el contenido no favorece la lectura reflexiva, sino que, por el contrario, tiende a mecanizarla, promoviendo un aprendizaje superficial (González y Romero 2000; Narvaja, Di Stefano y Pereira 2003).

Si se considera la universidad como el espacio en que se ejercita una lectura crítica y reflexiva, es decir, una lectura capaz de dar cuenta de la lógica de un texto y sus condiciones de producción, obviamente una lectura fragmentada y un aprendizaje superficial no son suficientes y ni siquiera útiles (García-Sánchez 2000). Es necesario que el estudiante universitario perciba la construcción discursiva, que se disponga a encarar la consulta de distintas fuentes para estudiar un tema y que despliegue sobre el conjunto de los textos, operaciones interpretativas de complementación y de confrontación de información y/o de posturas. Por esta razón, se espera que el alumno lea e interprete la dimensión polémica de los discursos, establezca relaciones entre el texto y el autor, entre el texto y otros textos y entre el texto y sus conocimientos previos. Todo lo anterior requiere que no complemente información entre fuentes cuando esta debería ser confrontada y que no obvie el conflicto entre fuentes diversas sobre un tema, sino que justamente tome ese dato como eje organizador de su lectura (Johnston 1989).

La exigencia de que el alumno, al leer, despliegue estas operaciones cognitivas está relacionada con la finalidad que se le otorga a la lectura en este ámbito específico que es la universidad y a la vez con la función que la sociedad le atribuye a este espacio de producción y distribución del saber. Lógicamente, antes de elaborar programas cuyo objetivo central sea el desarrollo de estrategias de lectura crítica en la universidad, es necesario contar con datos que entreguen información acerca del nivel lector de los sujetos, para, de este modo, diseñar programas adecuados, pertinentes y ajustados a las necesidades de cada comunidad discursiva.

El objeto sobre el cual recae la lectura, es decir, el texto escrito merece un comentario aparte. En términos generales, y luego de innumerables confrontaciones en las posturas de los autores dedicados al estudio de los rasgos definitorios de los textos escritos, se ha llegado a un consenso parcial en relación al reconocimiento de cuatro tipologías textuales: la narrativa –cuya función es contar un hecho– y en que predomina la función del lenguaje denominada referencial; la descriptiva –cuya función es entregar características de un objeto, situación o individuo– y en la cual la función lingüística mayormente predominante es la atributiva; la argumentativa –cuya función es convencer con argumentos válidos– y en que cobra mayor fuerza la función apelativa del lenguaje y el expositivo –cuya función es informar acerca de un suceso o evento– y en que pre-

domina la función comunicativa (Van Dijk & Kintsch 1983). Si bien esta clasificación es sumamente útil en términos metodológicos, en la variedad de los textos que circulan en las distintas comunidades discursivas no se aprecia tan claramente esta distinción. Más bien, los textos “reales” (informes científicos, artículos de divulgación, manuales, etc.) que leen los estudiantes universitarios están conformados por secuencias narrativas, descriptivas, argumentativas y expositivas, aunque siempre una de ellas aparece como predominante (Adam 1992). Por ejemplo, en un artículo de divulgación acerca de las características, etiología y tratamiento de la afasia postraumática que es leído por los estudiantes de Fonoaudiología en la asignatura *Patología del Lenguaje* prima la función comunicativa, es decir, la tipología expositiva, aunque se reconoce la existencia, por lo menos, de la narrativa –en la presentación de un caso– y la descriptiva –en el desarrollo de las características–.

En trabajos de análisis de corpus lingüísticos a través de programas computacionales realizados por Giovanni Parodi y su equipo de la PUCV durante el año 2006 se ha descubierto que la secuencia expositiva es la más común en los textos que leen los estudiantes universitarios. Esta conclusión es uno de los elementos que se tomó en consideración al seleccionar el tipo textual que se utilizaría en la elaboración de los instrumentos para este estudio.

## LA INVESTIGACION

El objetivo de este trabajo es presentar los resultados obtenidos luego de la aplicación de una prueba estructurada de comprensión lectora, de nivel inferencial, por una muestra de 372 sujetos que cursan el primer año de educación superior y que asisten a tres universidades pertenecientes al Consejo de Rectores. A continuación, se describen con mayor profundidad los sujetos, se presentan las hipótesis y los instrumentos utilizados para la recolección de información.

## LOS SUJETOS

La muestra está constituida por 372 sujetos que cursan 1º Año de Carreras del Area Salud y del Area Humanista en tres universidades del Consejo de Rectores (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad Católica del Maule y Universidad de Valparaíso). Las carreras son Enfermería, Kinesiología, Fonoaudiología, Periodismo, Pedagogía en Castellano, Traducción-Interpretación Inglés/Español. De los 372 sujetos, 196 cursan carreras del área salud, mientras que los restantes 176 están matriculados en carreras de corte humanista.

## HIPOTESIS DE TRABAJO

1. Los resultados obtenidos en comprensión lectora por los sujetos no superan el 70% de logro promedio.

2. Los sujetos que pertenecen a carreras del área salud obtienen resultados en comprensión lectora inferencial significativamente diferentes, si se comparan con sujetos que pertenecen a carreras del área humanista.
3. Existen diferencias significativas entre las carreras del área humanista que fueron evaluadas.
4. No existen diferencias significativas entre el nivel de comprensión lectora de los alumnos que por primera vez ingresan a la universidad y aquellos que ya han tenido experiencia educativa previa a nivel universitario.
5. No existen diferencias significativas entre el resultado obtenido por los hombres y por las mujeres tanto a nivel de carreras como de áreas.

## LA RECOLECCION DE DATOS Y LOS INSTRUMENTOS

La recolección de los datos se realizó aplicando una prueba de comprensión lectora, diseñada en el Marco del Proyecto (DI 184.722/2006) de la Dirección de Investigación de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Esta aplicación fue llevada a cabo por asistentes previamente entrenados y duró 45 minutos.

El instrumento utilizado para recoger los datos corresponde a dos textos expositivos seguidos de 16 preguntas de selección múltiple con 5 alternativas. El primero está articulado en 13 párrafos y el segundo en 7. Los temas que se eligieron para construir los textos son de divulgación general y se tomó especial cuidado en que no fueran muy específicos o relacionados con las temáticas de las carreras participantes, a fin de neutralizar el factor conocimiento previo.

Las preguntas elaboradas para medir la comprensión aparecen inmediatamente después de cada texto y corresponden a diversos grados de dificultad en función de lo que se ha denominado “abstracción” y que es la conjunción de un factor textual distancia que media entre la información que es necesario integrar para hacer la inferencia (intrapárrafo, interpárrafo, transpárrafo); conocimiento previo; dos procesos cognitivos (generalización y especificación) y el conocimiento metatextual (Anexo 1). La mayor o menor dificultad que representan estos factores se han podido comprobar en el marco del proyecto Fondecyt 1020791.

En cuanto a la calidad métrica del instrumento, el análisis de confiabilidad medido con el alfa de Crombach dio como resultado .565.

## ANALISIS DE LOS RESULTADOS

La tabla 1 da cuenta del promedio de logro obtenido por los sujetos en la evaluación de la comprensión lectora. El rendimiento promedio de cada una de las carreras y de toda la muestra no alcanza el 60%, cifra que corrobora la hipótesis 1.

Tabla 1

Resultados en Comprensión Lectora

Carrera	N	Promedio	% de logro
1	67	1,69	56,22
2	70	1,74	58,15
3	20	1,76	58,75
4	39	1,48	49,48
5	49	1,78	59,18
6	46	1,72	57,70
7	60	1,77	59,03
8	21	1,65	54,96
Total	372	1,70	56,68

La tabla 2 presenta los resultados, separando los sujetos que cursan carreras del área de la salud de aquellos que cursan carreras humanistas con el propósito de verificar la hipótesis 2.

Tabla 2

Resultados en Comprensión Lectora por Area de Estudio

Area Salud	Promedio	%	Area Humanidades	Promedio	%
1	1,69	56,22	5	1,78	59,18
2	1,74	58,15	6	1,72	57,70
3	1,76	58,75	7	1,77	59,03
4	1,48	49,48	8	1,65	54,96
Promedio	1,67	55,65	Promedio	1,73	57,72

Si se analiza la tabla 2 da la impresión que los resultados de los sujetos que cursan carreras del área de la salud y aquellos que cursan carreras humanistas son muy similares entre sí. Los primeros obtienen como promedio 1,67 (55,65%); los segundos, 1,73 (57,72%). La diferencia entre áreas es +0,06 de las carreras humanistas por sobre las del área salud.

En un análisis previo, podría pensarse que las diferencias no son significativas; por tal razón se procedió a realizar un análisis estadístico. Se aplicó la *prueba t de varianzas separadas* para comparar los puntajes totales de Humanidades/Salud, dando como resultado que existen diferencias significativas como se evidencian en los gráficos 1 y 2. A partir de lo anterior, es posible sostener que la hipótesis 2 se corrobora.

Gráfico 1

Distribución de puntajes totales según frecuencia en carreras del área humanística

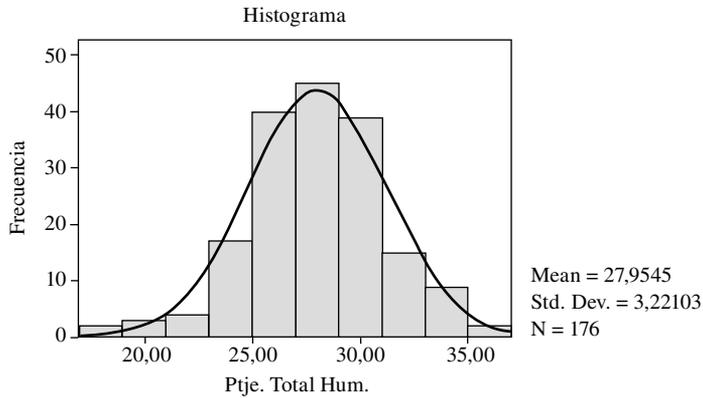
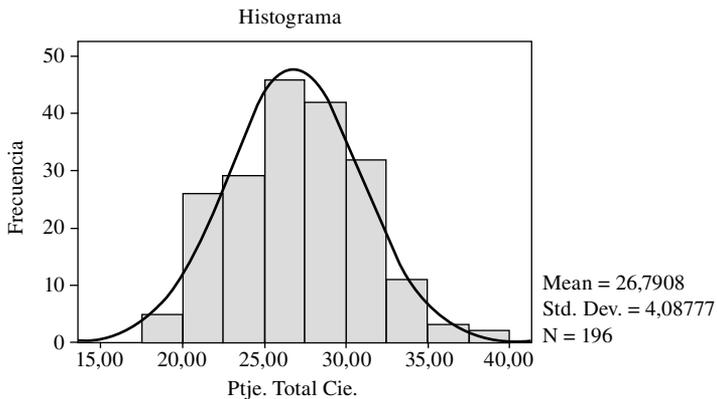


Gráfico 2

Distribución de puntajes totales según frecuencia en carreras del área científica



Antes de continuar con el análisis estadístico, es necesario hacer un análisis a partir de la desviación estándar. En el caso de las carreras del área salud, esta cifra corresponde a 4,09 y en el caso de las carreras humanistas, a 3,22. Estas cifras indican que en las primeras, los resultados son mucho más dispersos, es decir, son mucho más heterogéneos a nivel de grupo que los de las carreras humanistas que aparecen más cercanos a la media.

Por otra parte, si se analizan las carreras del área salud y las humanistas, se puede señalar que en el área salud, la carrera 4 presenta niveles más bajos que las otras carreras y esta diferencia es estadísticamente significativa. La aplicación de un análisis

de varianza para detectar diferencias significativas determinó que la carrera 4 presenta diferencias significativas con todas las otras carreras del área salud y también con todas las carreras del área humanística, salvo con la carrera 8.

En el caso de las carreras del área humanista, el análisis estadístico reveló que los resultados de la carrera 8 son significativamente diferentes de las otras carreras. De este modo, la hipótesis 3 se corrobora parcialmente, pues existen diferencias estadísticamente significativas entre los sujetos de una carrera del área humanista, pero no se aprecian diferencias significativas entre todas las carreras del área de las humanidades. En el caso de la carrera 4, que corresponde al área salud, se puede esgrimir una explicación bastante plausible. Al realizar la selección de la muestra, en el caso de la Universidad de Valparaíso, se consideraron no sólo las carreras de la ciudad de Valparaíso, sino también las del Campus San Felipe, lo que significó que, producto del azar, una de las carreras evaluadas fuera del Campus San Felipe que registra alumnos matriculados con menos puntaje en la PSU que los que se matriculan en la sede Valparaíso. Sin embargo, esta explicación es sólo una hipótesis, puesto que no se ha correlacionado el puntaje obtenido en la PSU de Lenguaje con los resultados arrojados por el instrumento aplicado para la realización de este trabajo.

La tabla 3 agrupa a los sujetos que están cursando las diferentes carreras por primera vez, es decir, no son alumnos repitentes de primer año y/o no han estado matriculados en otra carrera en la misma o en otra universidad del Consejo de Rectores o en una de las que no pertenecen al Consejo de Rectores. Este análisis tiene como finalidad corroborar la hipótesis 4.

*Tabla 3*

Resultados Comprensión Lectora de los sujetos que cursan por primera vez una carrera universitaria, por Area de Estudio

Carreras del Area Salud	N	Promedio	%	Carreras del Area Humanidades	N	Promedio	%
1	61	1,68	56,01	5	46	1,77	50,03
2	62	1,79	59,66	6	40	1,70	56,68
3	17	1,78	59,18	7	51	1,76	58,75
4	37	1,44	48	8	19	1,69	56,22
	177	1,67	55,71		156	1,73	57,42

Si se analiza la tabla 3 se puede señalar que los resultados obtenidos por el grupo de sujetos que cursa primer año de una carrera universitaria –sea del área de la salud o del área humanidades– no difiere notablemente del obtenido por la muestra total. De esta manera, se desprende que la hipótesis 4 se comprueba.

Esta situación tal vez pudiera deberse a que no existe una alta tasa de repitencia en estas carreras o que no ingresan a ellas sujetos que hayan ingresado anteriormente a una carrera universitaria. En el caso de la Universidad de Valparaíso, tal vez podría explicarse la baja repitencia por la modalidad de un examen de repetición que permite

a los estudiantes que desaprobaron una materia volver a rendir el examen en un período extraordinario. Esta situación no está considerada en las universidades Católicas de Valparaíso y del Maule, por lo que no se puede esgrimir como una explicación. Otra posible explicación de este escenario puede deberse a que cuando se contactó a las diferentes Jefaturas de Docencia para conseguir las autorizaciones para aplicar el instrumento, se hizo especial hincapié en que la hora de clases que se destinara para la toma de la prueba debía corresponder a la asignatura en que hubiera mayor cantidad de alumnos de primer año. Una tercera explicación, más lógica y dentro de los límites de esta investigación, es que a los sujetos no se los ha entrenado en estrategias de comprensión lectora, por lo que independientemente que hayan o no cursado un año de estudios universitarios, no han desarrollado estrategias para enfrentarse con éxito a la resolución de preguntas inferenciales a partir de la lectura de un texto expositivo de temática general.

A continuación, se analizará la posible existencia de diferencias significativas en el desempeño de hombres y mujeres. La tabla 4 resume la cantidad de hombres y mujeres que conforman cada carrera y cada área.

Tabla 4

Distribución por sexo por Area de Estudio

Carreras del Area Salud	H	M	Carreras del Area Humanidades	H	M
1	35	32	5	17	32
2	3	67	6	10	36
3	6	14	7	13	47
4	4	35	8	15	21
	48	148		55	136

Lo primero que se puede observar en esta tabla es la diferencia, en cantidad, que existe entre hombres y mujeres en las carreras humanistas y las del área salud. Grosso modo se puede señalar que 1/3 son hombres y 2/3 son mujeres. A continuación, en la tabla 5 se presentan las cifras obtenidas por hombres y mujeres y luego el análisis estadístico correspondiente a estos datos.

Tabla 5

Promedios obtenidos por género y por Area de Estudio

Carreras del Area Salud	H	M	Carreras del Area Humanidades	H	M
1	1,70	1,66	5	1,72	1,80
2	1,58	1,75	6	1,6	1,76
3	1,87	1,71	7	1,76	1,77
4	1,46	1,48	8	1,7	1,63
	1,65	1,65		1,69	1,74

El análisis estadístico concluye que no hay diferencias significativas entre los hombres que cursan carreras humanistas y del área de la salud, pero sí se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre las mujeres de las carreras humanistas y del área salud. Esto significa que los hombres –cursen la carreras que cursen– (en el marco de este trabajo) obtienen niveles de comprensión lectora muy similares; en cambio, los resultados de las mujeres del área humanista son significativamente diferentes de las mujeres de las carreras del área salud. Las cifras anteriores permiten señalar que la hipótesis 5 se corrobora solo parcialmente, es decir, se comprueba la similitud en términos de rendimiento en los estudiantes, pero no en las estudiantes.

## OBSERVACIONES FINALES

Luego de haber realizado el análisis de los resultados es posible profundizar algunas ideas. Este trabajo determina que el nivel de comprensión lectora que evidencian los estudiantes de la muestra está por debajo de los estándares que se considerarían satisfactorios en el caso de una macrohabilidad o macroproceso como la comprensión lectora, situación que en términos de formación inicial es sumamente compleja, puesto que la mayoría de los aprendizajes se sustentan en la comprensión de textos escritos. Si bien estos resultados no pueden ser generalizados más allá de esta muestra, el hecho que se hayan evaluado carreras de tres universidades distintas da cuenta de la problemática de la comprensión de textos escritos en nuestra sociedad, tema acerca del cual se ha discutido y reflexionado bastante.

En segundo término, se puede señalar que los sujetos que cursan carreras del área humanista son comprendedores levemente mejores, dentro del contexto de los resultados, que los sujetos de carreras del área de la salud. Seguramente, esta situación puede deberse a las inclinaciones de las diferentes áreas y al papel que la comprensión lectora tiene en los currículos de las diferentes carreras universitarias.

Otro punto importante es la mayor o menor homogeneidad de los resultados de los grupos. Los que corresponden a las carreras del área de la salud presentan mucha mayor dispersión en los resultados que los del área humanista, lo que demuestra la gran heterogeneidad de los sujetos y la poca sistematicidad en las tendencias del grupo del área de la salud. En sentido inverso, el grupo de las carreras humanistas es mucho más homogéneo.

Es necesario agregar que al interior de las carreras de ciencias y de humanidades no se registran diferencias significativas, salvo en dos carreras particulares que no constituyen la generalidad. En una de ellas se propuso una explicación en el apartado que desarrolló la presentación y análisis de los resultados; en la otra, no se cuenta con mayores datos que permitan explicar por qué evidenciaron un desempeño menor, tal vez, si se indagara acerca de los puntajes de la PSU se podría contar con mayor información al respecto.

Otro punto importante de destacar es que no se aprecian diferencias significativas entre los sujetos que cursaban por primera vez una carrera universitaria y aquellos que habían estado antes matriculados en la misma o en otra carrera. Al parecer, el paso por las aulas universitarias *per se* no mejora la comprensión de textos escritos. Esta situación parece un poco obvia, si se considera que los objetivos de la educación universitaria están más relacionados con el aprendizaje de contenidos que con el desarrollo de habilidades lingüísticas.

En cuanto al desempeño de hombres y mujeres se puede señalar que no existen diferencias significativas entre los hombres, pero sí entre las mujeres del área de la salud y del área humanista. Con relación a esta situación, sería interesante indagar un poco más acerca de estos resultados y tal vez buscar información sobre los estilos de aprendizaje, las habilidades lógicas y lingüísticas, las inteligencias múltiples, las áreas cognitivas predominantes y los campos, para así obtener mayor cantidad de datos al respecto.

Es necesario recordar que el concepto en base al cual se construyó el instrumento para medir comprensión lectora es aquel que la considera como un proceso social, estratégico y socialmente situado, rasgos que, muchas veces, no son considerados en los planteamientos con que se ejercita, evalúa o instrumentaliza la comprensión lectora en las aulas universitarias, sobre todo, cuando la finalidad es la transmisión de conocimientos y no la construcción de ellos y menos el desarrollo de las operaciones de la lectura crítica y reflexiva. Seguramente, con la adopción del modelo curricular por competencias, siempre y cuando tenga un fuerte componente basado en la reflexión constante y continua, la comprensión lectora inferencial se privilegie en las salas de clases y en las actividades de los profesores. El problema que surge ahí es que no todos los docentes con formación profesional en Lenguaje están capacitados para diseñar programas de intervención estratégica a nivel de comprensión lectora, mucho menos lo están los docentes de otras áreas disciplinares, atendiendo, además, que en la universidad, muchas de las personas que imparten clases tienen títulos y grados de la especialidad, pero no son profesores.

En cuanto a las limitaciones de este trabajo, es posible mencionar que podrían haberse analizado los datos agrupando las preguntas que requieren procesos inferenciales o niveles parecidos de abstracción, de este modo, se habría contado con información que permitiera determinar el índice de dificultad de ciertas preguntas a fin de verificar qué áreas se encuentran más descendidas. Si bien los datos con los que se cuenta no parecen suficientes, contar con esa información permitiría a futuro diseñar programas de desarrollo de estrategias de comprensión lectora que fueran de acuerdo a las necesidades de cada carrera y no los que existen en este momento de índole más bien generalísticos y poco pertinentes a las necesidades de comunicación escrita de los profesionales del siglo XXI.

Además, se podrían realizar análisis de correlaciones con datos como los resultados de la PSU (en total y con Lenguaje), las notas obtenidas en la universidad por los alumnos, diferentes tests de habilidades verbales y de capacidad hipotética deductiva, etc. Al respecto, la bibliografía especializada ha llegado a conclusiones bastante diferentes.

## BIBLIOGRAFIA

- Abarzúa, P. (2005). Análisis de la relación entre las habilidades de comprensión y metacompreensión de textos con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Conferencia presentada en el XVIII Encuentro Nacional y IV Internacional de Investigadores en Educación, Mineduc, Santiago de Chile, 9 al 11 de noviembre.
- Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.
- Alonso, J. (2005). Claves para la Enseñanza de la Comprensión Lectora. *Revista de Educación*, Num. Extraordinario. 63-93.
- Chartier, A.M. y Herbart, J. (1994). *Discursos sobre la lectura*. Barcelona: Gedisa.

- Checa, E., J.L. Luque y M. Galeote (1998). El aprendizaje de la lectura. En Trianes y Gallardo (eds.) *Psicología de la Educación y el Desarrollo*. Madrid: Pirámide, 431-472.
- De Vega, M. (1984). *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Madrid: Alianza.
- De Vega, M.; M. Carreiras, M. Gutiérrez-Calvo y M. Alonso-Quecuty (1990). *Lectura y Comprensión*. Madrid: Alianza.
- García-Sánchez, J. (2000). Evaluación e Intervención en las Funciones Verbales. Lectura y Escritura. En J. García-Sánchez (coord.) *De la Psicología de la Instrucción a las Necesidades Curriculares*. Oikos-Tau: Barcelona, 189-201.
- Gómez, L. (2005). Dimensión Social de la Comprensión Verbal (Propuesta Teórica para un mejoramiento Cualitativo del Aprendizaje Escolar). En *El Hombre y su Palabra*. Valparaíso: EUV. 107-115.
- González, M. J. y J. Romero (2000). Las dificultades en Comprensión Lectora. En J. García-Sánchez (coord.) *De la Psicología de la Instrucción a las Necesidades Curriculares*. Barcelona: Oikos-Tau. 29-239.
- Johnston, P. (1989). *La Evaluación de la Comprensión Lectora. Un enfoque Cognitivo*. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- Martínez, M.C. (1997). El desarrollo de estrategias discursivas a nivel universitario. En M.C. Martínez (comp.). *Los procesos de la lectura y la escritura*. Santiago de Cali: Universidad del Valle. 11-41.
- Martínez, M. C. (2002). *Lectura y Escritura de Textos. Perspectivas Teóricas y Talleres*. Cali: Universidad del Valle.
- Narvaja, E., M. Di Stefano y C. Pereira (2003). *La Lectura y la Escritura en la Universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Oliveira, K.L. y A.A.A. Santos (2006). Compreensao de textos e desempenho academico. *PSIC Revista de Psicologia da Vetor Editora*. 7, 1: 19-27.
- Parodi, G. (1999). *Relaciones entre Lectura y Escritura: Una Perspectiva Cognitiva Discursiva. Bases Teóricas y Antecedentes Empíricos*. Valparaíso: EUV.
- Parodi, G. (2005). *Comprensión de Textos Escritos*. Buenos Aires: Eudeba.
- Riestra, D. (2006). *Usos y Formas de la Lengua Escrita. Reenseñar la escritura a los Jóvenes. Un puente entre el Secundario y la Universidad*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Stone Wiske, M. (1999). La importancia de la comprensión. En M. Stone Wiske (comp.). *La Enseñanza para la Comprensión*. Barcelona: Paidós. 21-31.
- Van Dijk, T.A. & W. Kintsch (1983). *Strategies for discourse comprehension*. New York: Academic Press.

ANEXO N° 1

CRITERIOS DE CONSTRUCCION DEL INSTRUMENTO

**Texto 1:** Basura en un purgatorio paradójico

Pregunta	Nivel	Nivel de Abstracción	Función
1. El título del texto hace referencia a la siguiente situación:	Superestructural	Abstracción alta	Inferir el propósito del autor al utilizar este recurso en el texto Transpárrafo
2. La metáfora de los cadáveres busca reflejar:	Global	Abstracción alta	Interpretar un recurso metafórico a la luz del texto Transpárrafo
3. La acumulación de basura tecnológica preocupa porque:	Global	Abstracción media	Causa – consecuencia Transpárrafo
4. La intención del autor al presentar este texto es:	Superestructural	Abstracción alta	Inferir el propósito del autor del texto Transpárrafo
5. La(s) medida(s) que se ha(n) tomado en algunos países para combatir la proliferación de basura tecnológica es (son):	Global	Abstracción alta	Inferir especificación Transpárrafo
6. La relación entre el Primer y Tercer Mundo frente a la basura tecnológica se podría definir como una relación de:	Global	Abstracción alta	Inferir relaciones generalizadas Transpárrafo
7. La situación de Chile es preocupante porque es un país del Tercer Mundo que:	Local	Abstracción media	Causa – consecuencia Intrapárrafo
8. La despreocupación por el tema de la basura tecnológica se ha basado en que:	Global	Abstracción alta	Causa – consecuencia Transpárrafo

**Texto 2:** El triunfo de Barbie

Pregunta	Nivel	Nivel de Abstracción	Función
1. El credo de las apariencias se caracteriza por los siguientes elementos:	Local	Abstracción media	Inferir especificación Interpárrafo
2. El siguiente contraste refleja mejor la evolución en el uso de la cirugía estética:	Local	Abstracción baja	Comparación Intrapárrafo
3. Según el texto, la palabra artificio, que aparece en el párrafo seis, significa:	Local	Abstracción baja	Construir una inferencia léxica Intrapárrafo
4. La intención del autor al nombrar a Pamela Anderson y a Barbie es:	Superestructural	Abstracción alta	Inferir el propósito del recurso utilizado por el autor del texto Transpárrafo
5. El mercado ayuda a delinear los parámetros de belleza actuales promoviendo:	Local	Abstracción alta	Causa – consecuencia Interpárrafo
6. Los prototipos de belleza derivan desde la siguiente cadena:	Global	Abstracción alta	Inferir cadenas causales Transpárrafo
7. En la era de la imagen el cuerpo sirve para:	Global	Abstracción alta	Inferir especificación Transpárrafo
8. La ficción de la vejez diferida se funda en:	Local	Abstracción media	Causa – consecuencia Intrapárrafo